



Pour une étude de la structure et de la genèse du projet.

Alain Baubion-Broye, Philippe Malrieu

► To cite this version:

Alain Baubion-Broye, Philippe Malrieu. Pour une étude de la structure et de la genèse du projet.. Où va la pédagogie du projet?, Editions universitaires du sud, pp. 129-150, 1987. halshs-01206044

HAL Id: halshs-01206044

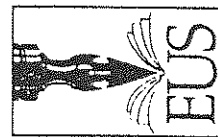
<https://shs.hal.science/halshs-01206044>

Submitted on 28 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Où va la pédagogie du projet ?



EDITIONS UNIVERSITAIRES DU SUD

POUR UNE ETUDE DE LA STRUCTURE ET DE LA GENESE DU PROJET

Alain BAUBION-BROYE
Philippe MALRIEU

Toutes les conduites -ou les classes de conduites- sont pluri-déterminées par des normes, des règles, des conventions provenant d'institutions, comme des structures de propositions et d'exigences face auxquelles ces conduites se génèrent et s'accomplissent.

C'est par l'intermédiaire des relations interpersonnelles (d'autorité, de coopération, de hiérarchie) que, durant toute l'ontogenèse ces conduites se voient introduites dans des champs d'activités, à la fois distincts et conjoints : ceux du travail, de l'éducation, des loisirs...

Dans les domaines et les socialités spécifiques, toujours liés à des institutions, les conduites tirent une part de leurs significations des soutiens mutuels qu'elles s'apportent avec celles de domaines et de socialités différents, mais aussi, des séparations et de la relative autonomie où elles se maintiennent les unes vis-à-vis des autres.

Parce qu'il est conjointement et concurremment inséré dans des socialités multiples et tout en entier en chacune, le sujet est un déterminant des échanges qu'elles entretiennent. Il lui appartient d'activer ces échanges, de les suspendre ou de les inhiber, d'évaluer ce que les conduites relevant d'une de ses socialités peuvent apporter ou, au contraire, opposer aux développements des autres. Il n'est jamais totalement immergé dans une seule socialité dans la mesure où il peut actualiser les acquis et les échecs de conduites qu'il a réalisées dans les unes pour agir dans les autres, gérer les conflits qui surviennent dans leurs relations : en reconnaître les déterminants, en prévoir les conséquences. Comme d'ailleurs, il n'est jamais pleinement conscient que les conduites propres à chaque socialité ont des mobiles -et des significations- qui leur sont extérieures.

Travailleur, producteur, consommateur, parent, citoyen, militant... Le sujet ne se réduit pas aux rôles dictés/attendus par ses milieux. Ses rôles ne sont pas "la détermination sociale" de ses conduites personnelles. Car, dans les circonstances de leur apprentissage comme dans leur exercice actuel ils dépendent des questions que posent au sujet la structuration, l'articulation, la planification temporelle de ses différentes conduites.

Comment pour le sujet concilier des divisions de soi subordonnées à son inscription successive ou simultanée dans des champs d'activités hétérogènes, la nécessité de se transformer par la multiplicité de ses expériences et l'affirmation d'un moi en devenir, orienté par des désirs d'autonomie, d'unification, d'identité ?

La contradiction entre ces exigences est, sans doute, motrice des processus de socialisation et de personnalisation. Elle a son substrat dans les dissensions institutionnelles et idéologiques qui jouent à bas bruit au sein même des conduites du sujet, depuis leur avènement jusqu'à leur mise en oeuvre effective dans ses diverses socialités.

A l'évidence, on peut considérer que cette contradiction institue les conduites en déséquilibres, qu'elle leur pré-existe, à l'intérieur de la société et dans l'organisation des rapports sociaux, qu'elle suit les avancées et les reculs des idéologies qui servent à la légitimer ou qui la combattent.

Mais c'est au cours des crises personnelles et relationnelles : dans les ruptures de vie que celles-ci engendrent pour le sujet, qu'elle va se révéler par certaines de ses causes et de ses manifestations. C'est parce que les souffrances et ces révoltes qu'elle a fait naître en lui s'étendent dans les groupes sociaux - et amplifient les crises des institutions - qu'elle appelle de sa part la recherche des voies de son dépassement dans l'avenir.

Elle n'est pas séparable des tentatives que ce sujet - avec d'autres - mènent pour en objectiver les sources et pour s'en affranchir. Elle n'est pas séparable, en somme, des projets et des actes qu'ils construisent pour s'en rendre maîtres.

1. - CONFLITS ET STRUCTURE DU PROJET

L'exemple des projets de travail coopératif par

lesquels des "agriculteurs individuels" tentent de modifier, durablement et en profondeur leur mode d'exploitation de la terre, les liens d'échanges avec leurs pairs, avec leurs milieux nous a semblé susceptible d'éclairer quelques-uns des aspects et des composantes de la structure du projet : ses fonctions dans les activités qui orientent les transformations personnelles et les mouvements de transformations institutionnelles.

Globalement, ces projets coopératifs peuvent être décrits comme des essais de réponses individuelles et collectives aux bouleversements des structures paysannes et des socialités traditionnelles, aux insatisfactions et aux drames qui accompagnent et entretiennent l'éclatement des systèmes de références et de valeurs en des périodes de mutations économiques et socio-techniques accélérées.

Nous retiendrons, en les reformulant et en les résumant, certaines interrogations d'agriculteurs, telles qu'elles ont été recueillies au cours d'entretiens avec eux.

Elles témoignent, selon nous, des débats internes aux sujets qui préparent et sous-tendent la constitution de leurs projets. Dans ces débats, il y va, pour ces agriculteurs, de savoir dans quelles conditions ils pourront continuer à exercer leur métier, ou s'ils devront tôt ou tard le quitter, poussés dans l'exode ? Ils se demandent, notamment, s'ils ne devront pas se placer dans l'obligation incontournable d'exploiter leur force de travail pour "s'adapter", pour effectuer des investissements financiers et techniques "lourds" réclamés par la modernisation "Vivre pauvres pour mourir riches", comme ils le disent.

Jusqu'où, en demeurant agriculteurs, se verront-ils contraints d'accroître leurs efforts et des sacrifices dont ils appréhendent que les résultats sont très incertains ? L'incertitude est-elle tolérable pour eux et pour leur entourage ?

Jusqu'à quel point peuvent-ils renoncer à leurs aspirations aux loisirs, à la culture, à une participation active à l'éducation de leurs enfants ?... Peuvent-ils accepter, docilement, les barrières qu'imposent ainsi leurs activités "d'entrepreneur", de producteur aux autres activités, réelles ou virtuelles qu'ils remplissent ou pourraient remplir, parce qu'elles sont attendues par leurs milieux, permises par les évolutions de la société

globale ? Les potentialités que certaines de leurs expériences sociales, associatives, amicales leur ont fait entrevoir ne resteraient-elles pas sans lendemain s'ils admettaient comme une fatalité leurs assujettissements multiples à la machine économique, à des idéologies et à des pratiques sociales "désuètes" ? Peuvent-ils, à l'instar de leurs parents, considérer que la répétition - à l'identique - du passé dans leurs conditions présentes et futures d'existence est une loi inéluctable ?

Ils se demandent pareillement s'ils seront toute leur vie des "bouseux", "des moins que rien"... "ces personnages que le cinéma rend si souvent comiques ou ridicules..." se mouvant de la sorte dans les portraits stéréotypés et dévalorisés qu'ils croient que les autres (les citadins, les "non paysans") se font d'eux ?

De telles interrogations, suffisamment fréquentes dans les discours d'agriculteurs pour être rapportées ici, donnent lieu à des réponses inquiètes, partielles, parfois ambivalentes. Elles sont les manifestations de conflits psycho-sociaux que, par leurs projets de coopération avec des pairs, les agriculteurs s'efforcent de comprendre et de dominer.

Quelles sont les dimensions de ces conflits dont on estime, à titre d'hypothèse, qu'ils forment les origines de ces projets ?

1. Ils sont inhérents à une quête identitaire au cours de laquelle le sujet met en balance une pluralité d'images de soi : de soi pour soi, de soi pour autrui. Quête personnelle, à maints égards solitaire, et *fondamentalement sociale*. Fidèles ou récalcitrantes à l'égard de celles qui sont instituées et léguées par les systèmes de valeurs de ses milieux, les images de soi que le sujet confronte "en lui-même" sont, en effet, exposées aux représentations dominantes de l'appropriation privée, du travail indépendant, de la transmission par l'héritage des biens, de la conservation et de la consolidation du patrimoine familial qui lui ont été fournies, dans sa socialisation, par l'entremise de ses groupes d'appartenance et de référence.

2. Ces conflits ont pour supports et lieux d'émergence les réseaux de relations interpersonnelles installés dans ces groupes, pourvoyeurs de ces images et de ces représentations pour le sujet, d'un idéal de soi social.

A travers ces conflits internes au sujet se heurtent les idéologies ou les croyances transmises par ses modèles d'identification "anciens" et les informations nouvelles, les propositions idéologiques adressées par des "contre-modèles".

La mise à jour de ces conflits implique l'aide et la présence d'autrui. Elle passe par les échanges que permettent de nouveaux groupes de référence. Elle suppose l'expérience vécue, par les agriculteurs, de rapports concrets de travail coopératif qui ont pu les délivrer de routines antérieures. C'est en liaison avec une conception et une idéologie de la coopération qui ont dégagé en "théorie" de nouvelles perspectives d'action et de solidarité que cette expérience apporte la preuve que certains possibles sont atteignables, si ces sujets le désirent, s'ils en organisent le projet. Mais qu'elle se développe au cours de ses participations à des groupes de pairs ou qu'elle soit ou paraisse à certains moments solitaire, cette découverte entraîne le sujet à saisir que le champ social est, pour ainsi dire, occupé par d'autres acteurs, par des forces et des classes qui poursuivent des desseins antagonistes (qu'ils font une "autre histoire"). Prendre position dans ce champ, dans les rapports de forces qui le parcourent est une condition de la révélation des conflits auxquels le sujet doit réagir.

3. Les conflits générateurs du projet sont, dans une large mesure, repérables au niveau des relations interpersonnelles (d'ailleurs variables selon les circonstances, les temporalités, les socialités où elles s'accroissent). Ils ne peuvent, cependant, y être totalement circonscrits. Car, à travers les significations particulières qu'ils reçoivent de la part des sujets viennent se réfracter les tensions et les luttes sociales qui ont leurs sources dans l'histoire de la paysannerie : de ses institutions, de ses idéologies, de ses rapports avec d'autres classes de la société. Ainsi en est-il, comme nous l'avons étudié dans les biographies d'agriculteurs coopérateurs, des conflits relationnels qui surgissent à l'intérieur de la famille au moment où, à la différence de leurs parents, ils se déclarent résolument tentés par des options de travail coopératif. Dans "ces moments de passage" où les conflits s'exacerbent sans trouver dans les régulations habituelles les raisons pour être surpassés, les jeunes agriculteurs revendiquent un statut reconnu de travailleur, "à égalité" avec le chef d'ex-

plaitation : leurs droits à la responsabilité, à la décision, à l'autonomie... Moments où les sujets étoffent leur critique des traditions à l'aide des comparaisons qu'ils effectuent avec des situations proches de celles qu'ils connaissent, par des exemples, par des références à des "solutions alternatives" dont ils estiment qu'elles prennent en compte l'existence des ruptures dans les systèmes de production, de rapports sociaux et qu'elles permettent d'échapper aux lacunes ou aux insuffisances de leurs relations interpersonnelles antérieures.

Les conflits "restreints" des socialités familiales paysannes sont ressentis comme des drames originaux par chacun des protagonistes ; mais ils expriment aussi la généralité et l'intensité d'autres conflits tramés dans les continuités et dans les fluctuations de l'histoire globale du monde rural.

On le voit, les destructions des liens d'échange, d'identification, d'affiliation traduisent dans leur singularité même, sans en être la réplique ou un simple reflet, les crises objectives qui parcourent les systèmes institutionnels. Réciproquement, ces conflits inter-subjectifs et personnels présentent et accentuent le caractère collectif de ces crises dans les rapports sociaux et dans les idéologies. Ils introduisent et "constituent" ces crises dans l'histoire des sujets comme des défis personnels et sociaux à surmonter.

En somme : ce ne sont pas les identifications rejetées et/ou acceptées dans la trajectoire d'histoire personnelle des sujets qui commandent l'édification des projets. Ce ne sont pas les idéologies de leurs différents modèles et milieux qui décident de ces projets, en eux, pour eux. Pas plus que l'histoire collective.

4. Les projets ne sont ni pré-programmés dans les fonctionnements et les évolutions des institutions, ni des créations individuelles spontanées, ni la résultante mécanique de processus d'influence ou d'imitation.

Ils sont des initiatives du sujet, progressives, soumises au doute ou à l'aveuglement, souvent ambiguës. Ils consistent en la mise en situation et en la reprise des conflits qu'il vit à travers des représentations et des conduites qui signifient les conditions de leur renouvellement.

Comme le montrent les récits de nos agriculteurs, dans ses configurations et ses phases initiales le projet se confond avec les tentatives de rupture imaginaire à

l'égard des divisions qui deviennent insupportables pour le sujet. Il s'érige dans les refus de ce sujet de se laisser contenir par des liens d'identification et de dépendance dont il pressent ou perçoit confusément qu'ils produisent ces divisions et qu'ils bloquent, ses désirs d'autonomie et d'identité.

Refus d'être déterminé par son adhésion résignée à une idéologie qui ignore les fondements de telles divisions ou qui les dissimule, d'être arrêté sur des propositions figées et de devoir se contenter de reproduire des conduites et des rôles sans débouchés ; refus de s'aliéner dans la méconnaissance que d'autres conduites et rôles sont possibles.

L'élaboration du projet par le sujet implique à la fois l'objectivation des déterminismes de ses conduites et la définition de possibles qu'il choisit de mettre à l'épreuve de transformations relationnelles et institutionnelles dont il tente de devenir acteur.

Le projet va alors de pair avec la prise de conscience plus ou moins élargie et plus ou moins assurée d'elle-même que, dans les conflits qu'il éprouve et dans les solutions qu'il imagine, ce sont des idéologies et des institutions qui hésitent - ou s'affrontent - sur des "conceptions" de la société et de la personne, que la restructuration de ces idéologies et de ces institutions relève de ses choix, de ses engagements.

Le projet sert de guide aux entreprises du sujet pour remanier ses conduites, par les fins qu'il leur assigne, par les instruments qu'il leur prête, pour réorganiser les coordinations auparavant établies entre elles et les situations où elles se déploient.

Il est une composition de processus de re-signification et d'objectivation de ces conduites : des contextes qui les ont institués en conflits et des conditions où pourront advenir leurs transformations. Il est aussi un processus d'évaluation et d'anticipation des effets de ces transformations dans les domaines de la personnalisation du sujet. Il est essentiel dans cette personnalisation. Parce qu'il permet au sujet de déterminer, de hiérarchiser, de programmer ses conduites :

- en fonction des temps qu'il aspire à leur consacrer,
- en fonction des significations qu'il donne à chacune dans la régulation des tensions existant entre elles.

- en fonction des valeurs qu'il veut consolider ou introduire dans ses différentes socialités,
- en fonction des restructurations des groupes et des institutions hors desquelles ses recherches de personnalisation ne pourraient aboutir.

Le projet rend interdépendants -interstructure- les visées de transformations personnelles et sociales du sujet et les actes qu'il définit pour s'arracher aux aliénations de ses conditions d'existence, pour participer et donner sens par son histoire singulière à l'histoire des institutions.

On est tenté de voir dans le projet, qu'il soit technique ou scientifique, social ou culturel, la manifestation d'un pouvoir d'initiative du sujet, devenant, sinon la cause première de ses actes, du moins un opérateur de réorientation, de transformation du cours des événements. A celui-ci en effet n'oppose-t-il pas la représentation d'autres devenir, avec la définition des facteurs susceptibles de les introduire, et *parmi eux les actes du sujet lui-même* ? Dans le projet, le sujet se propose une alternative, analyse les avantages et inconvénients des termes opposés. Il introduit donc au choix de la voie qui paraîtra au sujet, soit la plus conforme à son identité, soit la plus propice à transformer celle-ci selon un modèle choisi. Le projet apparaît comme la condition de la construction des actes qui vont remodeler le milieu, et par là-même susciter des motivations nouvelles, élaborer des expériences à partir desquelles le milieu étant autrement perçu provoquera des réponses nouvelles. Mais comme le projet ne peut se développer en dehors des relations sociales, qui informent le sujet des expériences des autres et lui fournissent les instruments et les savoirs sociaux, on peut voir en lui l'opération fondamentale des changements sociaux, par la médiation de la libération des individus-sujets à l'égard des institutions.

Doit-on en conclure qu'il témoigne d'un pouvoir original de l'esprit, dont l'explication serait impossible ? De lui ne doit-on pas avancer ce que, non seulement les philosophes spiritualistes et les phénoménologues, mais des psychologues comme Piaget disent de la conscience

représentative, qu'elle n'obéit pas au déterminisme ? Le projet n'est-il pas la marque de la liberté métaphysique ?

Nous n'évoquerons pas les débats sur ce point. Nous venons de le voir : en situant l'opération projet dans l'ensemble des relations sociales où il se génère, la psychologie sociale montre que ce qui est le cœur du projet -la représentation des possibles et leur évaluation pour l'avenir du sujet individuel ou collectif- dépend à plusieurs égards des échanges sociaux : d'un conflit dans les institutions, qui libère le sujet de sa soumission aux coutumes, de l'affrontement des modèles divergents proposés par des courants sociaux ouvertement ou sourdement antagonistes. Et si d'autre part on admet que le projet a quelque chose à voir avec l'identité du sujet (à maintenir ou à transformer), on ne peut oublier que cette identité s'est façonnée selon les normes du milieu éducatif (au sens large du mot). S'agit-il de la défendre ? Ce sera par des processus d'attachement du sujet à ce dernier, qui lui a fourni son idéal de soi. S'agit-il de la remodeler ? Ce ne peut être que par la médiation de déplacements imaginaires du sujet sur de nouveaux modèles, qui se révèlent à lui à l'occasion des crises de société.

Et pourtant ! Pouvons-nous conclure de là la détermination totale du projet par les milieux sociaux ? Les sujets ne sont-ils pour rien dans l'avènement des conflits qui les déchirent ? Leur histoire singulière ne joue-t-elle pas un rôle dans leur option pour tel ou tel modèle ? Ne constate-t-on pas des différences importantes entre les projets d'individus placés en apparence dans des conditions sociales identiques ? Pourquoi certains cultivateurs s'orientent-ils vers la coopération tandis que d'autres s'y refusent ? Il semble nécessaire de s'interroger sur les modalités de l'intervention des "facteurs de sujet", des "facteurs de personne" dans la construction du projet. Les histoires propres des sujets sont à explorer pour atteindre les origines de leur capacité plus ou moins grande à inhiber les conduites apprises, à en imaginer d'autres, à oser choisir.

Ce doit être la tâche d'une analyse psychogénétique -inévitablement sociale. Elle se demandera :

- 1) Comment se développe l'attitude de déplacement dans l'avenir qui est fondamentale au projet : qui permet à la représentation de l'avenir (du moi ou de

telle société à laquelle le moi s'attache) d'engendrer l'enchaînement des activités qui réaliseront le projet ;

2) Comment, au-delà de cette aptitude à se soustraire aux sollicitations instituées, le sujet *organise ce plan d'action* qu'est le projet, à partir de quelles motivations, par quelles opérations cognitives - au prix de quels risques d'aliénation.

2. - ETRE DANS L'AVENIR : LA GENESE DES ATTITUDES DE PROJET

Comportements sexuels et parentaux témoignent, déjà chez les animaux, d'une commande par l'avenir qui est caractéristique de la vie. Mais c'est un *schème hérité* qui les organise. Le moindre projet - "tu seras voleur, je serai gendarme" - suppose la subordination des activités à un *schéma* élaboré dans des expériences du sujet. Il s'y manifeste le détachement primordial à l'égard des schèmes génétiques, par la reproduction intentionnelle, avec transfert, d'une situation représentée, avec le sentiment chez le sujet qu'il en est *l'auteur*. Cette opération complexe est l'une des plus importantes de la subjectivation, qui n'irait pas sans cette objectivation.

Ce décrochage du geste organisé par le sujet à l'égard des comportements comme réflexes, réactions circulaires élémentaires, conditionnements..., est susceptible d'une plus ou moins grande ampleur. Les conditions en sont multiples, les premières apparues interviennent dans celles qui suivent, restructurées. En chacune d'elles on perçoit d'une part l'influence des autres (et notamment de leur projet éducatif), d'autre part l'incitation des "instruments culturels" de toute sorte que la société propose au sujet.

Très succinctement, on voudrait indiquer quelques uns des moments essentiels de ce "décrochage" grâce auquel le sujet effectue "la prise en main" de ses actes, de son enfance à l'âge adulte.

1. Dans la première année, c'est la relation à l'adulte qui extrait l'enfant des comportements psychologiques élémentaires greffés sur des schèmes innés, les uns d'adaptation aux choses, les autres de relation à autrui. L'adulte, en effet, le traite comme un futur adulte,

destiné à être autonome. Il lui apprend *l'attente* d'autrui, *l'incertitude* sur ce que lui adulte va faire. Il le stimule à agir sur lui, à l'appeler, à réclamer, à échanger gestes et mimiques. Il l'incite à l'imiter... Ainsi se crée chez l'enfant, sur le fondement des *relations de parole* instituées entre adultes, une tension vers le futur proche, et l'auto-préparation de ce futur.

On relève le rôle adjuvant, dans ces attitudes, des instruments élémentaires (P. Janet) : le chemin à parcourir, le contenant à remplir, le bâton à manier, etc. Chacun d'eux est finalisé, orienté ; grâce à eux l'enfant découvre qu'il doit inhiber certains mouvements inopportuns, en essayer d'autres, rester tendu et attentif au résultat de ses mouvements. Dans ces conduites - *les essais pour voir* - il n'y a pas encore de projet, mais elles en préparent l'avènement.

2. Dans les deuxième et troisième années, les imitations intentionnelles (instrumentales ou non), la différenciation des signes perçus (puis énoncés), les fictions élémentaires (type jeux avec poupée), marquent des progrès importants à la *situation dans le futur*. Il s'agit d'une orientation vers *l'identification*.

En celle-ci se produit l'assujettissement des conduites et des attitudes de l'enfant à celles que l'enfant perçoit (*de façon égocentrique*) chez l'adulte. Il y a là un *déplacement* vers les fonctions de l'adulte dans ses rapports aux autres et aux choses. On ne parlera pas à son propos de projet véritable. Mais il accomplit le *dédoublement* essentiel à celui-ci : il agit selon l'autre, il devient l'autre agissant sur "soi" - entendons à ces âges un "pré-moi", constitué de l'ensemble sans cesse accru des acquisitions psychologiques qui vont se plier au modèle d'autrui. Cette subordination à un modèle pose les fondements de celle du présent à un avenir.

L'identification ne doit pas être considérée comme un *deus ex machina* qui transforme les conduites par le simple jeu de processus affectifs, comme *l'attachement* d'origine biologique (Bolwby), la manifestation de l'intériorisation des attitudes du rival-modèle (Oedipe), ou un type de défense contre l'agresseur. Les facteurs affectifs de l'identification sont incontestables : on peut y voir la composition d'un attachement/fixation à autrui et de l'angoisse de la dépendance à l'égard de celui-ci.

Mais il faut en considérer aussi les composantes motrices et cognitives. Le sentiment d'infériorité par

dépendance, et l'angoisse, se développent sur le fondement des progrès, mais aussi des échecs, dans les imitations techniques tentées par l'enfant, qui ne peut manquer de percevoir ses insuffisances. Demi-succès, demi-échecs, triomphes et inquiétudes : la voie est ouverte à la conscience de l'époque où "je serai grand" - au désir de *dépassement* qui va d'abord se satisfaire dans les jeux de rôle, mais qui aboutit vers 4-5 ans à l'aspiration vague à devenir autonome.

L'entrée dans le langage contribue à développer la perception-désir de l'avenir. D'abord parce que le langage est un des terrains où l'enfant prend le mieux conscience qu'il progresse : "quand j'étais petit, je disais...". Ensuite parce que les signifiants assurent une maîtrise cognitive du monde des objets et des actions en les différenciant : ils permettent d'ordonner le réel avec autrui, de se situer en face de lui, de lui signifier son indépendance, de se traiter, avec le langage intérieur, comme un autre soi-même. Les signifiants de la temporalité organisent et objectivent les moments, favorisant le report au passé des images-souvenirs, à l'avenir des images-désirs. Par le langage, l'enfant se sépare des activités qu'il mène en les objectivant, en les enchaînant consciemment selon un plan, en projetant au-delà de celle qui est en cours celle qui va la justifier.

3. Le résultat, c'est entre 4 et 6 ans, la prise de conscience de la distance qui sépare l'enfant des adultes : il s'y intéresse, le désir d'être grand l'emporte le plus souvent, parfois c'est le regret de n'être pas bébé. Il y a en fait, et pour longtemps, une lutte entre ces deux attitudes. Mais l'avenir de soi paraît lointain, et durant la scolarité primaire encore, indéfini, comme en témoigne le caractère vague et changeant des aspirations professionnelles.

Après 6 ans, les cadres de la construction du projet de soi s'élaborent. La conscience des différences entre les rôles de sexe, l'appropriation de son sexe en sont un aspect, mais il s'agit d'un destin de sexe plutôt que d'un projet. Le travail scolaire, justifié par les éducateurs par les professions qu'il ouvre, est pour beaucoup dans l'affermissement des attitudes de projet : il développe le sens de l'organisation des activités, de la préparation du futur proche selon un ordre logique. La planification des activités devient un besoin. Par ail-

leurs la représentation des fonctions accessibles aux divers âges, la notion des étapes de l'avenir de soi, se précisent. La conscience des générations, des époques de la vie et de celles de l'histoire progresse. L'enfant se sait engagé dans un parcours qui dépend en partie de son travail. Vers 11-12 ans, il peut y avoir la conscience assez nette des rôles qu'il aura à assumer quand il sera grand, et il commence à les évaluer, comme stimulants ou menaçants, en grande partie en fonction de ses identifications subconscientes à ses parents, ses maîtres, des "héros".

4. A la préadolescence, les projets prennent forme, tout en restant dans des généralités. Ils ont pour supports des représentations sociales, à la fois attitudes liées aux pratiques, et croyances généralement synchroniques sur les valeurs de l'existence. La société (famille, école, état) engage le sujet dans un certain parcours, non sans lui signaler les obstacles qu'il doit franchir, de façon à le responsabiliser. On l'incite à avoir des projets, mais le plus souvent sa participation, qu'il croit active, est plutôt d'acquiescement que d'élaboration. Les réussites dans la pratique, et l'identification à des modèles sociaux, décident plus que lui-même.

Ces pseudo-projets sont du type *souhait*. Interrogés sur leur vie après 2000, des préadolescents de 13 à 14 ans reportent dans leur avenir la perception de la vie et des opinions dont ils sont les témoins. "La vraie vie, dit l'un : travailler, fonder une famille, mais ne pas oublier les loisirs, accepter le train-train quotidien mais savoir après effacer tout ça, penser au bonheur, se faire plaisir". Evocations de la maison, des enfants, des congés, du chômage... Stéréotypes sans référence à une profession définie, aux problèmes sociaux dont dépend la réalisation des souhaits. Projets inauthentiques, montés du dehors par conditionnements, identifications, endoctrinements, sans que les moyens et les obstacles soient définis, sans questionnement sur la signification humaine des activités projetées : "se faire plaisir".

5. Le dépassement de l'inauthenticité interviendra au travers d'un conflit d'identifications, qui varie au cours de l'histoire sociale, mais où s'opposent souvent la modération, la sagesse des vues familiales et le désir de

changement de l'adolescent, désir obscur de changement social.

Ainsi au XIXe siècle pour G. H. Wells. Sa mère veut l'identifier à elle, qui fut commerçante, et en faire un garçon-vendeur de tissus. Il lutte pendant quatre ans, et se libère enfin par une fugue de son métier. Cette lutte a commencé dès l'enfance, dans l'ambivalence à l'égard de ses parents (son père, dans l'ambivalence à qu'il aime avec des bouffées de révolte). La vie scolaire, ses réussites, la découverte qu'il fait dans ses lectures des promoteurs du grand empire britannique, créent en lui une première scission. Premier clivage : deux vies parallèles se déroulent en lui. Dans des remplacements (aide enseignant, aide pharmacien) le projet de savoir se développe. Sa mère lui impose l'apprentissage de vendeur. "Traqué comme un lapin", Wells cultive une angoisse si profonde qu'il envisage le suicide. Il se sauve dans sa fugue, qui lui permettra de poursuivre des études.

Il n'y a projet qu'à partir d'un tel refus, dans l'arrachement angoissé à une identification subie. Par lui est révélée l'insignifiance de l'enfance, le poids de la sujétion. Le projet est en fait guidé de loin par les transformations en cours dans l'Angleterre du XIXe, et G. H. Wells n'en prend pas conscience. Cela ne veut pas dire que son projet ne lui appartienne pas. Il est bien sa conquête, sur les autres, sur soi : contre ses attachements aux siens, par les déplacements imaginaires qu'il opère sur les personnages historiques de son temps, en les opposant aux modèles de la vie quotidienne. Mais conquête aussi dans une lutte intérieure de quatre longues années, où il s'interroge sur ses aptitudes, ses préférences, les existences auxquelles il peut accéder, et où, en définitive, il invente patiemment, obscurément, son idéal du moi, conforme à la fois à l'appel des transformations de sa société et à l'ambition qu'il a cultivée dans les compétitions avec ses camarades, ses frères, ses parents.

3. - L'ORGANISATION DU PROJET

Si une insatisfaction de soi appelle à rompre avec les habitudes et les projets de confection, elle ne rend pas compte de l'organisation réciproque des fins et des moyens qui constitue le projet.

Il s'agit bien d'un travail intellectuel : Piaget en a dégagé les mécanismes dans ses recherches sur l'avènement de l'intelligence formelle. Plusieurs fins sont visées, qui exigent l'intervention de moyens différents, de telle sorte que les moyens nécessaires à l'obtention d'une fin peuvent exclure la visée d'une autre. Ainsi dans le projet professionnel l'adolescent peut aspirer à l'aisance matérielle, à l'économie, à un accès rapide à la profession : il doit prendre conscience de la difficulté à concilier ses buts - l'aisance peut exiger le renoncement à l'autonomie, ou exiger une préparation professionnelle longue. Il faudra, pour compatibiliser les désirs, une recherche difficile des moyens, ou au contraire moduler les fins en fonction des moyens. La construction du projet met en oeuvre les opérations si bien définies par Piaget : toutes choses égales (soit par exemple, les moyens disponibles - type de résultats scolaires, ressources matérielles...) quelles sont les professions accessibles ? Et parmi elles quelles sont celles qui concilient le mieux les visées divergentes du sujet ?

Mais dans le cas du projet de soi - à la différence de ce qui se produit dans la résolution d'un problème physique - les motivations jouent un rôle fondamental. Les opérations intellectuelles y sont orientées, voire contrecarées, par les imaginaires de soi que suscitent désirs et angoisses. Ce sont les interactions entre tous ces processus qu'on doit considérer, si l'on veut mesurer les chances de réalisation d'un projet de personne, et les risques d'aliénation encourus.

On vient de le voir sur l'exemple du jeune Wells : dans la période où le sujet se détache de ses premières identifications, l'imaginaire de soi s'alimente à des identifications secondaires, le désir s'exalte - soutenu par un élan de sexualité - dans la rêverie d'un moi placé au-delà des insignifiances et contradictions subies. en présence des difficultés, des objections, cette rêverie se conforte de succès locaux, prometteurs, mais aussi s'appuie à une justification idéologique, à une vision de l'existence, dans une représentation sociale corrigée par le sujet en fonction de ses expériences, mais aussi de ses désirs. C'est le moment de la "rationalisation".

Ou plutôt celui de la nécessaire utopie. Les résistances venues des identifications premières (le moi ancien) sont refoulées, ainsi que les résistances offertes par la réalité sociale. Ce refoulement est l'occasion d'un cli-vage, générateur d'angoisse au sujet de la valeur du

moi imaginaire. Divers mécanismes de défense viennent au secours de celui-ci : projection, rejet sur autrui des origines des difficultés : -isolation, refus de saisir les relations entre les divers domaines de vie ; -refoulement de la représentation des échecs subis ou à envisager.

Ces rêveries sont utiles au projet, car elles nourrissent l'exaltation qui lui est indispensable. Mais il ne peut se constituer sans l'objectivation des obstacles, présents ou futurs, qu'il faut surmonter. Elle va permettre la correction de l'utopie, au travers d'une critique, plus ou moins méthodique, non seulement des rêveries qui étaient au point de départ, mais encore de l'imaginaire idéologique un temps invoqué pour les justifier. Cette critique met en jeu les processus intellectuels, et notamment l'investigation causale des diverses conditions à réunir pour qu'une fin soit accessible.

Cette critique ne s'effectue pas en solitaire. Qu'il s'agisse de la définition des obstacles au projet utopique, de la lutte contre les défenses que le sujet a mises en oeuvre pour les conserver ou contre l'imaginaire idéologique, c'est dans des dialogues, c'est à partir de comparaisons sociales, grâce à une information de plus en plus étendue, que le sujet organise un projet "réaliste". Car en définitive, de quoi s'agit-il dans un projet de soi ? Sinon de s'inscrire dans des relations sociales, sous-tendues par des institutions et des oeuvres, de façon à les rendre plus riches, plus diversifiées, plus constructrices d'avenir humain ? Et il faut souligner ici l'importance de l'appel des oeuvres, techniques ou sociales, scientifiques ou artistiques : c'est à leur contact que se forment le désir, le projet de les continuer, mais aussi de surmonter les dysharmonies qui sont en elles, de telle sorte que le sujet se signifie dans ses créations.

Un exemple pour illustrer ces remarques succinctes : le projet d'écriture chez Kafka. Projet de soi : pour lui il sacrifie des activités sociales, des amours, et au travers de son ascétisme et de sa maladie acceptée, sa vie elle-même. Ses sources sont à l'évidence multiples. Dans les conflits de sa vie familiale, dans la haine envers le père-patron-modèle, et son attachement combattu envers sa mère : ses ouvrages sont nourris de l'angoisse devant l'imaginaire de son engendrement et de la fixation à ses parents. Dans les contradictions de sa condition de juif, fidèle à la culture allemande en pays

soumis à l'Autriche. Dans son désir d'aimer, sans oser le faire pleinement... L'écriture est une défense contre ces angoisses. Une joie qu'il défend âprement contre tous, contre lui-même. Elle lui sert à construire un moi qui transcende le moi enlqué dans les conflits quotidiens.

Mais elle n'est pas compensation, ni même sublimation. Elle est un projet véritable de vie, et non une rêverie sur le monde. Son oeuvre en effet est réaliste, dans la mesure où elle exprime à la fois ce qu'il est, et ce que sont les hommes. Ce qu'il est : au fond, un homme qui désire exister par les autres, ses proches, ses amis, les femmes aimées, tous les hommes et femmes de la vie quotidienne, pour qui il éprouve de la curiosité et de la sympathie. Et aussi un homme qui a conscience des aliénations fantastiques -haines raciales, misère, guerres- dans lesquelles se traîne notre civilisation. Mais son oeuvre est réaliste aussi parce qu'elle appelle les lecteurs à se placer en face de ces aliénations qu'elle analyse. A faire comme lui, Kafka, qui n'a pas pu se contenter de ses fonctions de docteur en droit, bureaucrate, ni de ses tentatives pour se marier, ou pour aider les juifs en détresse, qui a voulu prendre la dimension des difficultés de notre temps, en s'appuyant sur la littérature : "bond hors du rang des meurtriers : acte-observation".

Assurément, le réalisme du projet de Kafka n'a soustrait ni sa vie, ni son oeuvre à la méconnaissance de possibilités qui existent en lui et en son époque. La dénonciation des aliénations qu'il désigne ne va pas jusqu'à en chercher les sources dans les contradictions de notre civilisation. Un projet reste toujours marqué par un égocentrisme idéologique que d'autres projets, les projets des autres, doivent découvrir et dénoncer.

Que peut suggérer une étude génétique et sociale du projet aux pratiques éducatives ?

On s'entendra facilement sur l'idée que le projet autonome est indispensable au sujet pour qu'il désire vraiment participer à la vie sociale, faire une oeuvre, éduquer des enfants, etc. Un projet ne peut être

inculqué. Il doit correspondre à des expériences effectuées par le sujet, qui lui révèlent les contradictions de la situation, et lui permettent des initiatives propres.

Le problème est alors de savoir comment l'éducateur peut collaborer à cette genèse de l'autonomie du projet. Et d'abord s'il le peut.

Il nous a semblé qu'il n'y a projet que s'il y a décrochement des activités d'adaptation conditionnelles, ce qui est permis par un déplacement sur un modèle, source de dédoublement. Sur cette base, constituée dans les dialogues et les identifications des premières années, la conscience des insuffisances des conduites est nécessaire pour que se développe le désir de dépassement, fondamental pour le sujet. Or, cette conscience d'un au-delà des conduites acquises vient par la perception, chez le sujet, de modèles d'action, qui sont en fait des "personnes de culture". C'est-à-dire des sujets, qui désirent les échanges les plus riches avec les enfants ou les adolescents, mais des sujets porteurs de ce qui a valeur aux yeux de ces derniers : la culture en tant qu'elle recèle des possibilités incéfinies de dépassement.

Mais il nous a semblé aussi que le projet ne peut pas être confondu avec un élan, un désir de dépassement qui pourrait se satisfaire dans la conquête progressive des instruments de culture déjà constitués, des attitudes interpersonnelles existantes, des savoirs et des représentations que le sujet n'aurait qu'à intégrer.

Il ne peut y avoir projet sans invention. Ceci exige quelques refus, la critique des propositions faites par les éducateurs, le sentiment de l'insuffisance de ces derniers, façonnés dans un monde dont ils ont de la difficulté, parfois, à percevoir les contradictions, les changements latents : ils retardent, et le projet doit être une lutte contre ces retards, si le sujet veut, et son autonomie, et le progrès de sa société.

Tel est le paradoxe de l'éducateur. Dès les premiers jours de la vie, lui qui est l'initiateur aux instruments sans lesquels il n'y aurait ni les attitudes de projet, ni la construction de celui-ci, il doit être attentif à tout ce qu'il y a d'inventivité chez celui qu'il éduque, et faire preuve à son égard de modestie, de respect, d'admiration.

Oui, c'est entendu, l'éducateur "fournit" l'affection, les paroles, les gestes, les outils, la langue, les questions, les savoirs, les représentations, la philosophie...

qui sont les siens. Mais il se rend compte qu'à chaque étape l'enfant ne devient sujet que par ses étonnements, ses désirs d'autre chose, ses perplexités, son mécontentement de soi, son refus des suggestions venues de l'éducateur. Etre attentifs à ces prises de distance de l'enfant est indispensable dans l'éducation. Non pas en renonçant à fournir les occasions d'identification affective et culturelle indispensables à l'enfant. Mais en se mettant à sa place pour que lui-même découvre le cheminement vers son projet, vers ce que l'adulte, peut-être, n'a pas pu percevoir, au prix d'expériences qui comportent des risques.

* *

DISCUSSION DE LA COMMUNICATION

Une première intervention porte sur la diversité des projets. S'agissant du domaine de la coopération agricole les conduites de projet apparaissent nettement différenciées, sinon opposées. Il y a, notamment des agriculteurs dont les pratiques sont totalement soumises à la structure coopérative : leurs projets dépendent des options qu'elle dicte, selon les opportunités du marché... Projets assortis à des exigences extérieures : celles de la coopération et celles des entreprises capitalistes...

De même existe-t-il des individus qui, repliés sur les traditions n'ont pas de véritables projets personnels et collectifs. En réponse à ces observations (et aux questions qui les accompagnent) il est précisé que les projets abordés dans la communication sont ceux d'agriculteurs de GAEC : c'est-à-dire d'agriculteurs qui s'orientent délibérément vers la recherche de solutions "micro-coopératives" par lesquelles ils essayent de s'assurer une certaine maîtrise de leurs différentes activités de production, d'échapper aux contraintes de l'exploitation individuelle de la terre, de créer entre eux des solidarités effectives.

Comment mieux définir les processus d'élaboration des projets de ces agriculteurs ? Pour qu'il y ait projets il faut que les sujets, angoissés, insatisfaits de "leur sort" se rendent compte que les systèmes sociaux empêchent la réalisation de leurs aspirations, de leur autonomie. Au fondement des projets se trouvent les refus des sujets de perdre leur identité. En présence de sollicitations multiples et contradictoires, les sujets tentent d'établir par synthèse une *oeuvre personnelle* : le projet est *invention*.

Mais les refus ne conduisent à la structuration de projets - à une invention - que s'ils s'appuient sur des expériences qui confortent l'idée que d'autres possibles sont réalisables pour les sujets : parce qu'ils ont été déjà expérimentés par eux, par des pairs auxquels ils peuvent se comparer et s'allier. Ces possibles deviennent réalisables : en fonction d'une théorie de la coopération.

ration qui leur sert de support, mais également d'idéologies (dans le domaine coopératif étudié : une idéologie de la personne qui fait prévaloir le travail sur le capital). Ce travail d'évaluation mis en jeu dans le projet implique le dialogue, la discussion qui constituent des moyens d'une prise de conscience des conditions qui s'opposent et/ou qui aident à la définition de possibles nouveaux.

Il y a des contextes où les individus subissent, acceptent leur dépendance. Une deuxième intervention attire l'attention sur cette réalité. La question se pose alors de savoir pourquoi des projets se bloquent.

D'autres remarques soutiennent l'idée que des processus intellectuels et cognitifs interviennent dans l'ouverture à des nouveaux possibles.

Sans aucun doute, le passage au raisonnement hypothético-déductif, les progrès de la pensée formelle - comme on le voit à l'adolescence - favorisent-ils la structuration de projets. Ces "capacités" sont toutefois largement tributaires de certains enseignements, des éducations, des pédagogies... Elles le sont aussi d'autres conduites de personnalisation... Ce ne sont donc pas simplement la condition des projets.

Un des problèmes importants est celui du rôle des "types d'éducation", de l'histoire antérieure des sujets, des succès et des échecs face auxquels ces sujets se situent tout au long de leurs entreprises de personnalisation.

Il convient de noter qu'il existe des conditions favorables à la "recherche de soi" et aux projets dans les crises de la société. L'aspect positif des crises c'est que les sujets ne se résignent pas. C'est qu'ils élaborent des conduites de dépassement des risques que l'histoire sociale leur fait courir ; c'est qu'ils cherchent dans leurs projets - d'histoire singulière - non seulement à se sauver, mais aussi à sauver l'homme.

Une autre intervention s'interroge sur les rapports supposés entre insatisfaction et projet ? Qu'en est-il de cette insatisfaction ? S'agit-il d'une insatisfaction radicale qui fait partie d'un être du sujet ? Est-ce une insatisfaction due à sa condition initiale de dépendance à autrui de laquelle il veut s'extraire ? A quoi il est possible de répondre que dès la première enfance, le sujet est placé au centre d'appels constants au dépasse-

ment de la part des éducateurs et des systèmes d'éducation. Pour que des conduites de dépassement se forment il faut que se produise une équilibration instable des réussites et des échecs dans des relations multiples aux autres. Le sujet est "entre" : il se construit, à travers ces relations, dans des déplacements sur plusieurs pôles et modèles.

Sur un autre plan, est soulignée la difficulté pour appréhender les processus de projets indépendamment des idéologies d'une époque, de la culture... N'y a-t-il pas (par exemple dans des sociétés traditionnelles) des projets de conformisation qui visent l'adaptation des individus aux normes et aux habitudes des groupes sociaux auxquels ils appartiennent ?

Les projets combinent, en réalité, plusieurs types de vie et d'engagements ; même lorsque la recherche de conformité semble dominer, ces projets sont construits par des sujets : le paysan conserve son identité et son statut de petit propriétaire terrien, mais il acquiert au cours de ses expériences de nouvelles socialités qui le transforment : réorganisent ses projets précédents, ses représentations, ses idéaux...

**